

Riconoscendo l'immaginario. Alla scuola del rischio
di Giovanni Fiorentino

“La conoscenza non è una struttura verticale, come un grattacielo,
ma è formata da un reticolo di relazioni continuamente modificabili”.
Bruno Munari

1. Porte immaginarie

Nel film di animazione *Monsters&Co.* (2001), le porte sono il dispositivo tecnologico che consente ai mostri di penetrare nelle stanze notturne dei bambini, provocandone – durante il sonno e con l'apparizione in sogno – lo spavento. La paura dai bambini, liberata in urla e pianti terribili, è quell'energia che immagazzinata dai mostri consente al mondo di *Monsters&Co.* di sopravvivere. In genere le porte aprono e connettono stanze contigue, segnano il confine ultimo di un'appartamento, nel contesto interno della casa rappresentano la soglia di passaggio tra un ambiente e l'altro. Nel caso del bel film digitale realizzato dallo studio Pixar, le porte mettono in connessione istantanea, per pochissimo tempo, mondi concepiti tra loro, nella finzione cinematografica, come assolutamente distanti. Si susseguono in sequenza contatti interpersonali che equivalgono ad incubi: apertura silenziosa delle porte, messa in scena di performance mostruose da parte dei protagonisti del film, urla spaventate dei bambini, fuga dei mostri e uno sbattere rapidissimo di porte. Scrive Gino Frezza: “Come se il fantastico e il reale, l'ordinario e lo straordinario, l'inquieto e il pacifico, il diverso e il normale, l'infante e il mostruoso, si tocchino soltanto grazie a porte-congegni che dischiudono modalità di entrata-uscita... Dal mondo pixariano di *Monsters&Co.* le porte da un lato sono valorizzate come dispositivo di passaggio istantaneo fra universi altrimenti incommensurabili, esattamente come, dall'altro, sono neutralizzate, trasformate in artefatti intransitabili, se non vengono adoperate con lo spirito giusto a risolvere i problemi di comunicazione, il necessario, reciproco, stupefatto, irriverente affetto fra abitanti diversi di pianeti tanto scollati quanto contigui” (2006: 206-207).

Dopo più di vent'anni dal mio ultimo giorno di liceo, oggi rientro in una classe di scuola superiore attraverso la porta finestra digitale di *youtube* – secondo l'occhio degli studenti – nel montaggio costruito dal “laboratorio immaginale”: si tratta di un'antologia di video costruiti performativamente e condivisi in rete dai ragazzi, di pochi secondi, realizzati per lo più con videofonini, raramente con piccole telecamere. Provengono da ogni parte di Italia, dalla Lombardia e dalla Sicilia, da Napoli e Torino, Firenze, Bari e Bologna. Spesso si somigliano. La rete di *youtube* riapre le porte della scuola a chi ne è uscito da tempo, mettendo in contatto mondi distanti, sovrapponendo sguardi e immaginari che anche quando entrano in relazione, difficilmente sono destinati ad incontrarsi. Il mio sguardo – con il portato esperienziale di studente, maestro elementare, tecnico ministeriale, docente universitario, genitore – entra in contatto, immedesimandosi nel tempo della visione, con quello degli studenti del presente. *Youtube* può generare uno sbattere di porte tra stanze contigue ma rigidamente separate: mondi che si aprono e si sfiorano, magari spaventandosi vicendevolmente e nutrendosi di paure ataviche. Provando a mantenere la porta aperta e l'occhio dilatato, gli immaginari potrebbero anche lavorare sovrapponendosi tra loro. Non è necessario che si incontrino, necessariamente dovrebbero *riconoscersi*.

2. Studenti, performance e video digitali

Dell'antologia video scolastica proposta dal “laboratorio immaginale” il mio sguardo ha fermato e analizzato, nel particolare, quattro video.

Il primo: “l’acquario”.

Il punto di vista della telecamera è furtivo: l’occhio digitale è ribassato, nascosto, sotto il banco, perché in classe c’è lezione. L’inquadratura video è ferma sulla porta a vetro – la parte in basso opaca, la parte in alto trasparente – che separa la classe dal corridoio. Lo sfondo sonoro è costituito dalla voce della professoressa che spiega. Un ragazzo attraversa il campo visivo della telecamera: sembra stia nuotando a dorso e galleggi sospeso per aria attraversando l’area della porta a vetro visibile dall’interno della classe. Il punto di vista è quello di un ambiente acquario da dove è possibile scorgere, attraverso l’oblò, la possibilità di nuotare all’esterno. Fuori campo, l’insegnante parla rivolgendogli lo sguardo quasi certamente agli studenti. I ragazzi, dislocati nello spazio classe, possono deviare lo sguardo, rivolgendolo, insieme alla videocamera, oltre la porta.

Il secondo: “il curling”.

Le Olimpiadi invernali di Torino hanno proposto all’immaginario televisivo globalizzato il *curling*. Si tratta di uno sport di squadra simile alle bocce, ma giocato su ghiaccio con pesanti pietre di granito (le *stones*) e con grande pratica nei paesi scandinavi, in Canada, Stati Uniti e Gran Bretagna. La telecamera inquadra e accompagna con una sorta di carrellata una sedia a rotelle con un ragazzo a bordo che scivola, attraversando in lunghezza il corridoio scolastico: la sedia con il suo inquilino rappresenta la *stone* lanciata delicatamente a punto. Due studenti scorrono davanti alla poltroncina agitando vorticosamente le scope sul pavimento davanti alla sedia, simulando il tipico movimento degli spazzolatori, lo *sweeping*, che tende a diminuire l’attrito del ghiaccio. Il corridoio della scuola diventa il campo di simulazione di un gioco singolare, entrato in brevissimo tempo – meno di un mese – nelle conoscenze condivise, e riconoscibili, dell’immaginario collettivo attraverso la televisione.

Il terzo: “la fuga”.

La videocamera questa volta inquadra uno studente di spalle che indossa un giaccone con cappuccio, poggiato sulla testa. Davanti a lui l’appendiabito sul fondo dell’aula. Lo studente salta aggrappandosi con le mani all’appendiabito e, a un tempo, si rannicchia scomparendo sotto il cappotto alla vista dei compagni e della telecamera. L’inquadratura rimane fissa sull’appendiabito d’inverno con i cappotti e le giacche: il ragazzo è sparito. Una performance geniale, il corpo si fa abito, il cappotto mostra se stesso, ovvero la sparizione del corpo. Lo studente non c’è più, si è smaterializzato. Un effetto speciale degno del cinema delle origini. Una performance d’arte contemporanea vicina alla sensibilità espressiva di Maurizio Cattelan o di Marina Abramovich.

Il quarto: “il pallone e il professore”.

Si tratta del video più lungo dei quattro. L’inquadratura è ferma tra la porta di classe e la cattedra, un ragazzo palleggia con il pallone. Entra un professore, la palla passa a lui. Comincia precariamente a palleggiare, la telecamera, pronta a spegnersi, questa volta si trattiene sul soggetto che prosegue nel palleggio: dieci, venti, trenta... Il brusio sonoro degli spettatori, in uno sguardo dietro la videocamera, sottolinea la performance assolutamente inattesa e spiazzante.

Tre scene in parte preparate, giocate, sperimentate, come se fosse per alcuni versi teatro di strada con una telecamera che riprende. Una performance, probabilmente estemporanea, del professore che dura molto più delle altre, costringe la telecamera a rimanere accesa, a tenere aperto lo sguardo più del previsto. A mettere in discussione l’attenzione degli studenti.

I cortometraggi realizzati in classe e pubblicati in youtube spesso presentano simulazioni di azioni sportive nello spazio dell’aula, portano al centro della narrazione collettiva e condivisa in rete il corpo in movimento. La produzione video implica quasi sempre una creatività ludica dove le relazioni con gli ambienti e le cose – dalle scope, alle sedie, all’appendiabito, appunto alle porte – si trasformano. Gli oggetti perdono le funzioni d’uso per diventare altro, nelle mani di studenti

bricoleur che giocano prima di tutto con le idee. Si tratta di un bricolage che mette insieme corpo, espressività, recit-azione, istinto, tecnologia.

3. Le forme dell'abitare

Gli studenti hanno inserito in youtube video realizzati in presa diretta, senza alcun montaggio, realizzati con tecnologie leggere e costi irrisori.

La forma. Si tratta di audiovisivi sporchi, immagini e suoni a bassa definizione, il rumore visivo è alto, lo sguardo tattile accompagna le performance senza mediazioni formali intenzionali. Al massimo rimane – con la tecnologia che lo connatura – nascosto agli occhi dell'insegnante, sotto il banco, nascosto dai libri. La bassa definizione è completata dalla grande partecipazione, surriscalda l'intensità della visione condivisa dal gruppo (McLuhan 2008). Uno sguardo, che potrebbe diventare una porta straordinaria sull'universo reale e l'immaginario degli studenti, allo stesso tempo partecipato, condiviso, tattile, palmare.

La tecnologia. Il medium produttivo – il videofonino – entra nello spazio chiuso della scuola, connette suoni, testi, immagini digitali, rimedia flussi di bit (Bolter, Grusin 2002) riorganizzandone produzione e fruizione, opera una singolare breccia rompendo l'isolamento centenario delle classi, forando la cortina del controllo. Si tratta di una forma espressiva e comunicativa che entra ed esce ovunque, avvicina spazi e situazioni, porta la scuola nel privato delle case, ma anche nel flusso pubblico promiscuo, abitabile dalle soggettività della rete (Abruzzese, Maragliano 2008).

L'ambiente di apprendimento. Di contro i video hanno registrato un dato ambientale che rappresenta una *costante* nel presente, nel passato, probabilmente nel futuro della scuola italiana. L'aula della scuola superiore non è mutata affatto nel tempo: è una scatola spoglia al suo interno, nessuno ha progettato intenzionalmente un luogo per l'accoglienza, per la cura materiale e relazionale, come invece può capitare – e ho verificato praticandolo – nell'esperienza della scuola dell'infanzia o in quella elementare. Gli stessi spazi asettici, amorfi, impersonali, gli stessi elementi di arredamento parlano al ripetibile e identico. Sono le stesse identiche classi che ho frequentato venticinque anni fa, in larga parte le stesse di cento anni fa, organizzate come dispositivi per un controllo funzionale evocato nelle riflessioni tanto di Foucault che di Goffman. Lo sguardo al presente di youtube, geograficamente comparato, rinforza il mio immaginario mostrandomi la classe che ho frequentato – e ricordo – nelle esperienze di studente liceale. Le mura spoglie, bianche o tinte a colori tristi. Gli stessi oggetti di arredamento: banchi, sedie, una cattedra che orienta gli spazi, uno o due armadietti in legno scadente dalle chiusure precarie, la stessa lavagna che persiste eterna nel tempo. Ancora appendiabiti, una o due cartine geografiche, il crocifisso al centro della parete. Le classi sono mal illuminate, il più delle volte con luce fredda, al neon. Le strutture architettoniche sono squadrate, grigie, mono-tone. Sono quelle delle istituzioni totali, quando non presentano carenze strutturali o problemi di sicurezza.

Ecco cosa mostra ancora e costantemente youtube. Il medium espone dall'interno un ambiente che è distante dal contesto di apprendimento della vita quotidiana. Un ambiente che si figura, almeno nelle immagini osservate, come una sorta di isola pneumatica, dalla quale si viene inghiottiti per quattro, cinque ore al giorno.

Sovrapponendo all'immaginario di youtube, le fotografie realizzate al liceo con la mia Nikon reflex nella prima metà degli anni Ottanta, le aule sono le stesse. E' la nostra presenza, quella dei miei amici, quella degli studenti, a rendere vivi quegli spazi. Se la reflex resta nella mia adolescenza un caso a se, i videofonini si inseriscono a pieno titolo nell'ambiente classe del presente. Sono media che bucano il controllo, coinvolgono tatto, sensi e sensibilità, richiedono coordinamento collettivo, alimentano la possibilità di manipolare suoni e immagini, attivano uno scambio e una condivisione

di flussi multimediali mettendo in gioco logica delle competenze, espressività mediale e una discreta fiducia in sé (Ferri 2008; Jenkins 2008; Prensky 2007; Veen, Vrakking 2006).

4. Genealogia. I ragazzi (sempre) terribili

Insieme all'ambiente scolastico, i video mostrano, costantemente, l'energia di corpi giovani in movimento.

Litigi simulati, scherzi – tra compagni, diretti ai professori interpretati dagli stessi ragazzi, che sono ancora una volta gli stessi di vent'anni fa – brevi scene animate, più o meno preparate, più o meno improvvisate. Gli studenti si fingono docenti. I ragazzi tradizionalmente mettono in scena un repertorio che mette in gioco il corpo sul territorio della lotta fisica, attingendo al cinema, ai cartoni, ai fumetti, o semplicemente recuperando la tradizionale ammucchiata. Le ragazze esibiscono i corpi con movimenti ritmati, balli moderni, in un paio d'occasioni con le insegnanti. Comunque si ingaggia un corpo a corpo con la telecamera, dove la recitazione, l'energia, la sensualità e la diversità dei corpi viene ostentata. I professori in genere sono fuori campo: assenti dalla scena di ripresa, fuori dell'aula.

Sono i corpi della pausa scolastica, recuperati allo spazio pubblico da youtube, tradizionalmente mortificati da banco e sedia. E' l'energia compressa dei ragazzi terribili di Cocteau, ma anche quella che emerge dai più recenti reportage antiletterari e in presa diretta di Begaudeau e di Baliani. Andrea Baliani ad esempio nel 2008 ha raccontato in presa diretta l'esperienza di un viaggio con tre classi di scuola superiore in gita scolastica, vivendo con ogni gruppo cinque giorni pieni e di fila. Gli studenti rimangono sostanzialmente gli stessi, scrive lo scrittore torinese. Sono gli stessi adolescenti di Youtube e ricordano la sua adolescenza, probabilmente la nostra. Vivono la grande esuberanza della stagione particolare che attraversano, esprimendola prepotentemente attraverso l'esperienza sonora e corporea. I ragazzi che cantano a squarciagola *Alba chiara* di Vasco Rossi richiamano l'immaginario delle mie gite, oltre che quelle di Baliani. Negli autobus in movimento in Italia per le mete dei viaggi scolastici circolano però cellulari, ipod e auricolari che mettono in comune tra loro esperienze sonore più diverse.

5. L'immaginario generalista.

Il punto è che youtube rovescia la vetrina generalista, la costruzione immaginaria dei mass media. Ci sposta ai margini, rappresenta una perdita del centro e una moltiplicazione di finestre e narrazioni con le quali si può entrare, a volerlo, facilmente in contatto. Il prezioso blob adolescenziale rovescia l'immaginario mediale di televisione e giornali proponendo quasi inevitabilmente altri punti di vista.

Le patologie riconosciute, quelle da richiamo in prima pagina, dal bullismo alle graduatorie Ocse, perdono centralità e si risistemano al margine, al bordo di una scuola italiana dalle esperienze straordinariamente diverse e molteplici, a macchie di leopardo. I video realizzati dagli studenti mostrano altre patologie, esplorano un ambiente scolastico che in genere emerge solo in casi di catastrofe. Il potere della rappresentazione subisce una perdita del controllo della rappresentazione. I blog, scrive Alessandro Baricco in un articolo dialogo con Claudio Magris dedicato alle giovani generazioni (o ai "nuovi barbari") "correggono l'unilateralità barbarica dei media, che parlano solo di ciò di cui si parla e si sa". Credo si possa estendere la considerazione anche per l'autorappresentazione di youtube: che finalmente ci offre anche ciò di cui non si parla e non si sa.

6. Del rischio

Rischio è un termine che in qualche modo ha a che vedere con il destino: un ostacolo terribile si frappone tra noi e la meta, mette a *rischio* la nostra navigazione.

La tesi dominante – ampiamente accolta, anzi amplificata, dai media e dal mondo dell'informazione – vuole che il presente della nostra contemporaneità sperimenti condizioni di rischio mai vissute nel

tempo passato. Nonostante la dimensione complessiva, *globale*, del rischio in rapporto all'entità di pericoli legati all'uso bellico o civile di dispositivi tecnologici che in prima istanza si legano al nucleare ma che sempre più derivano dalle relazioni perversive tra sviluppo e degrado ambientale, bisogna considerare i diversi modi in cui il rischio viene localmente percepito. Sicuramente i modi di percepire localmente la dimensione del pericolo del progresso tecnologico globale, ad esempio di un abitante del Mali o del Tagikistan o di un cittadino di New York e Tokyo, sono i più diversi tra loro. Se la globalizzazione è un problema oggettivo, materiale, è anche vero che si tratta di una questione soggettiva, determinata da fattori fenomenologici. Il problema è costituito in larga parte dal modo con il quale la gente avverte la dimensione del pericolo e quindi i diversi presupposti sociali, immaginari, simbolici, che possono generare la 'cultura del rischio'.

Sicuramente è utile per il nostro territorio di discussione richiamare la distinzione che Luhmann (1996) ha proposto tra "pericolo" e "rischio". I due termini secondo il sociologo tedesco evocano l'uno una dimensione *passiva*, l'altro una dimensione *attiva*. Il pericolo è quanto gli individui subiscono a causa di un qualsiasi evento minaccioso oppure la conseguenza negativa di una decisione presa da altri, il rischio è invece quanto gli individui decidono, per un motivo o per l'altro, di correre. Al pericolo si è sottoposti, mentre al rischio ci si espone. Si tratta di una distinzione che ha una sua fondamentale importanza a vari livelli d'analisi e in svariati contesti della quotidianità, compreso i contesti d'apprendimento, dove il rischio viene ordinariamente giocato in immersione dalle giovani generazioni che vivono una condizione naturale e spugnosa di apertura nei confronti delle esperienze del mondo.

Tornando per ora alla riflessione in termini di globalizzazione, in estrema sintesi, il mondo contemporaneo sperimenta situazioni di pericolo e rischio non solo maggiori di quelle del passato, ma qualitativamente diverse da queste. Tuttavia dentro questa condizione tragica si agita anche una realtà di carattere diverso, che possiamo definire *catastrofica*, interna alle dinamiche di generazione morfologica che hanno alimentato lo sviluppo del pianeta. Se ragioniamo sulla condizione atomica, intorno al modello paradigmatico della dimensione del pericolo planetario, dovremmo convenire che, a suo tempo, la potenza distruttiva raggiunta dalle armi nucleari in dotazione presso le potenze del mondo sviluppato ha messo in crisi per certi versi la stessa ideologia della guerra. L'entità del rischio nucleare – non l'accettazione del suo pericolo ma la scelta di correrlo – ha funzionato da spinta verso una ridefinizione dell'idea stessa dei conflitti di potere su scala globale e, allo stesso tempo, ha lavorato per rendere praticabile il sogno di una ricomposizione delle differenze, delle diversità, delle libertà, dentro un quadro di omogeneità che riguardi la sfera delle opportunità, dei diritti, dell'equità sociale.

"In altre parole: se fosse proprio il rischio, definitivo, incommensurabile, estremo, a generare una possibilità qualitativamente diversa, inedita, tanto originale da farsi 'originaria'?" (Abruzzese, Caramiello, p. 500).

Alla sicurezze della classe, corrisponde il rischio della rete. Alle sicurezze minime del passaggio di informazioni e conoscenze controllate da un docente ancora *generalista*, si contrappone una società dell'apprendimento che è rischio permanente, costante e globale. Lo psicologo Howard Gardner, in *Educare al comprendere*, descrive un apprendimento che si muove costantemente tra formale e informale, tra stimoli percettivi continui e movimenti riflessivi sistematici, e in tale prospettiva rivela un apprendimento che comporta da una parte e costantemente il *rischio*, ma in tal senso offre continue e grandi *opportunità* (1993, pp. 218-220). L'altro da sé – anche la rete di youtube, le possibilità del videofonino – rappresenta un pericolo costante e la conoscenza nelle sue molteplici forme comporta rischi che l'istituzione controlla attraverso le sicurezze dell'insegnante generalista, la chiusura del libro, di testo o no che sia. Semplice e comodo formulare domande preventive, rafforzare le magre sicurezze della ripetizione. Così come a livello individuale ogni apprendimento implica una dimensione attiva del rischio (Luhmann 1996), in una dimensione più ampia e complessa un progetto che reinterpreta i compiti formativi della scuola e dell'università in sintonia con le grandi trasformazioni sociali, porta naturalmente con sé una componente di rischio, di forte propositività, di innovazione creativa e costruttiva. Il modello comunicativo orizzontale delle reti

apre nuovi dubbi e forti domande. Quanto le sicurezze della formazione, finanche quelle della formazione universitaria, mirano “a rendere la personalità integrata, unitaria, non diversificata – e con ciò stesso non viva, o meno viva?”. La domanda apre ad ulteriori interrogativi nella riflessione del sociologo Luciano Gallino. “E se la rete, la società delle reti, non offrisse l’opportunità di recedere da tale compito chiuso, per avanzare su un terreno di intenti più aperto e multiforme?” (2007, p. 226).

Da una parte l’idea di un soggetto formato da io multipli trova natura immediata nell’imprendibile identità adolescenziale, dall’altra le sfide poste dalle tecnologie della cultura si innestano rapidamente nei problemi della formazione. “La rete è per gli studenti – ma non meno per i docenti – una fonte permanente di insicurezza” (p. 228). Ancora un avviso ai naviganti da parte di Gallino: “se ciascuno di noi ha inscritto in sé un punto di intersecazione delle cerchie sociali e culturali del mondo, un punto identificabile con la sua esistenza e il suo destino, ciascuno ha interesse, se non anzi un debito morale, a portare maggiore attenzione allo stato attuale e alle possibili sorti del mondo in presenza di un’imprevista regressione del progresso” (p. 232).

Bibliografia

- Abruzzese A., Maragliano R., a cura di, 2008, *Educare e comunicare. Spazi e azioni dei media*, Mondadori, Milano.
- Abruzzese A., Caramiello L., 2003, *Rischio*, in Abruzzese A., *Lessico della comunicazione*, Meltemi, Roma, pp.494-500.
- Baliani A., 2008, *Domani niente scuola. L'Italia degli adolescenti raccontata da un infiltrato*, Einaudi, Torino.
- Bolter J.D., Grusin R., 2002, *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Guerini e Associati, Milano (1999).
- Ferri P., 2008, *La scuola digitale*, Bruno Mondadori, Milano.
- Frezza G., 2006, *Effetto notte. Le metafore del cinema*, Meltemi, Roma.
- Gallino L., 2007, *Tecnologia e democrazia. Conoscenze tecniche e scientifiche come beni pubblici*, Einaudi, Torino.
- Gardner H., 1993, *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano (1991).
- Jenkins H., 2008, *Fan, Blogger e Videogamers*, Franco Angeli, Milano (2006).
- Luhmann N., 1996, *Sociologia del rischio*, Bruno Mondadori, Milano (1993).
- Mc Luhan M., 2008, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano (1964)
- Prensky M., 2007, *Mamma non rompere, sto imparando! Come i videogiochi preparano tuo figlio ad avere successo nel 21° secolo!*, Multiplayer.it Edizioni, Terni (2006).
- Veen W., Vrakking B., 2006, *Homo Zappiens. Growing in a Digital Age*, Network Continuum Education, London.
-